



Traduction-interaction : Lectures interactives et interactionnelles comme préparation à la traduction

Jeanne Dancette

Volume 1, numéro 2, 2e semestre 1988

La traduction et son public

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/037026ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/037026ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

0835-8443 (imprimé)

1708-2188 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dancette, J. (1988). Traduction-interaction : Lectures interactives et interactionnelles comme préparation à la traduction. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 1(2), 125–132. <https://doi.org/10.7202/037026ar>

Tous droits réservés © TTR: traduction, terminologie, rédaction — Les auteurs, 1988

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Traduction-interaction: Lectures interactives et interactionnelles comme préparation à la traduction

Jeanne Dancette

Cet essai porte sur la saisie du sens au stade de la lecture du texte à traduire; il vise à mettre en lumière quelques-uns des processus de compréhension tels qu'ils se manifestent dans la phase interprétative du texte de départ. Nous laissons délibérément de côté la phase productive (élaboration d'équivalences de traduction) pour des raisons d'exposé et pour mieux cerner les problèmes de décodage. Nous pensons pourtant que ces deux stades, loin d'être des étapes nettement démarquées, se mènent en parallèle plutôt qu'en série, pour ainsi dire, et influent grandement l'un sur l'autre jusqu'à la dernière lecture-vérification du texte d'arrivée.

Le terme interactif est utilisé en sciences cognitives pour qualifier, entre autres, la méthode de lecture profonde, au cours de laquelle s'opèrent des modifications du réseau cognitif, par opposition à la lecture de surface au cours de laquelle la mémoire du lecteur deviendrait imprégnée par l'information. Concrètement, une méthode interactive de lecture, telle que Palincsar et Brown (1984) la définissent, vise à développer trois principaux types d'activités: le résumé, l'arrêt sur les obstacles avec retour en arrière pour vérifier ou clarifier un point, et l'anticipation et les prédictions sur le texte.

Le concept d'interactivité renvoie aussi à la linguistique du texte, à des auteurs tels que de Beaugrande (1980). Cherchant à dégager les stratégies en oeuvre dans l'acquisition, l'organisation et l'application des connaissances textuelles et extratextuelles, de Beaugrande postule que c'est la recherche de la connectivité conceptuelle qui est à la base de toutes les stratégies d'apprentissage, y compris des stratégies de lecture. Tous les modèles d'analyse des processus de traitement de texte doivent donc être interactifs, c'est-à-dire rendre compte de l'interconnexion des opérations relevant des différentes structures cognitives, ainsi que de l'interconnexion des occurrences linguistiques.

Nous avançons l'hypothèse que la traduction résulte d'un processus interactif à ces deux niveaux, linguistique et cognitif. Ce processus est souvent décrit comme un va-et-vient continu entre la structure de surface et la structure profonde.

Nous qualifions, en outre, le processus d'interprétation-compréhension du texte à traduire d'interactionnel, au sens social: ce terme rend compte de l'échange s'effectuant entre les différents lecteurs-traducteurs, dans un travail d'équipe et, pourrait-on dire en extrapolant, dans le passage d'une traduction à une autre du même texte, par différents traducteurs.

Notre démonstration s'appuie sur l'analyse des opérations de compréhension que nous avons pu faire dans le cadre d'une classe de traduction (premier cours du programme), à propos de petits textes très différents de nature. Bien que les résultats varient en fonction de la nature du texte, nous ne pouvons faire état ici que des résultats obtenus à partir d'un seul texte; et nous présenterons à la fin de l'article certaines des généralisations qui nous semblent possibles.

A) Analyse des opérations de traduction

Le texte qui suit, écrit dans une sorte de jargon d'auteur, est extrait de la pièce *le Saperleau* de Gilles Bourdet (1985). Il est à première vue incompréhensible, surtout en l'absence des jeux scéniques des acteurs; nous l'avons retenu précisément pour mettre en évidence les éléments textuels sur lesquels achoppe la compréhension. Nous dirons aussi qu'il est à la limite de la traduisibilité et, au risque de laisser le lecteur sur sa faim, nous ne proposerons pas de traduction, car cela ferait l'objet d'un tout autre travail, et d'une toute autre problématique.

LE SAPERLEAU (entrant)

Ventrasse? Ven-trâsse? Où es toi? Apparemment qu'elle n'y est plat! La brèche en soit de l'entardeuse, j'ai pas dans l'intention de sanperlatencer jusqu'à perpoutre! Non mais de vrai! Ventrasse! Ven-trasse! Apostasie! -- C'est son puinom- moi j'aime pas.

A-po-sta-sie-la-Ven-trass-sse! Et moi de moi qui lui voulais faire l'offrure de ceci: une gratuite brulotte à fougou. Hein? Ravisez la gratuite mariveille -- (il sort de sa poche une culotte genre sexy-fantaisie et l'exhibe avec un mélange de dépit coléreux et d'attendrissement pour l'objet dont les vertus putatives lui troublent quelque peu le regard). Je suis sûr qu'elle l'eût émut(t). Mais si d'elle ne vient pas, qu'en faire-je? Ce qu'elle m'a coûté le banbleu! Meu je ne peux point... (il se le passe autour de la taille). Bénon, c'est pas toutement piareille, question

d'leffet -- Y a pas, fallait qu'elle s'enviendre et qu'elle se l'emnette.

Apostasie la Ventrasse ousquetûûûû!?

MORVIANNE

(Surgissant d'on ne sait où au juste, mais ce n'est pas de sa faute)

Elle est pas là, ou séquelle a? Ben j'en sais gnien, et voilà! Bran!

LE SAPERLEAU (à part)

Elle m'a dit bran? voyons un peu.

MORVIANNE

Houou! la! la! pétard de merde.

LE SAPERLEAU

Heuu!... point n'est be...

MORVIANNE

Que?

LE SAPERLEAU

Soin de.

MORVIANNE

Si j'veux, je veux! Pisseborgne!

Nous avons circonscrit, à propos de ce texte, deux types d'habiletés requises pour la compréhension générale du message: la compréhension de l'information textuelle et la reconnaissance des valeurs plus ou moins ouvertement exprimées par l'auteur.

Les deux tableaux ci-dessous représentent, pour chacune de ces habiletés, la schématisation de quelques-uns des processus de décodage linguistique que nous avons identifiés. Nous avons distingué l'activité cognitive visée, les procédures le plus généralement et le plus spontanément suivies par les étudiants, et d'autres procédures suggérées par nous-même dans le but de lever une incompréhension, d'apporter

des éléments supplémentaires de signification ou de faire découvrir d'autres interprétations ou connotations possibles.

I. Compréhension de l'information textuelle

Tableau I

Schématisation de quelques processus de décodage linguistique

a) Décodage du sens des mots ex.: entardeuse	Inférence du sens par: Règles de formation lexicale «retardataire»	Paronymie, mots-valises «emmerdeuse»
b) Établissement de relations sémantiques signalées par la syntaxe ex.: ne...plat	Application de règles syntaxiques Règle de formation du négatif «ne pas»	«plat» «pas là» «pas» + «plus»
c) Enchaînement thématique ex.: coûté le banbleu!	Recherche du référent «personne» ou «culotte» Reconnaissance d'un lexème paramétrique «coûté cher!»	

a) Le tableau peut se lire en partant des exemples: Ainsi *entardeuse* est décodé par inférence de sens, en appliquant des règles de formation lexicale, et par la reconnaissance de paronymes (*entardeuse* et *emmerdeuse*) ou de la formation d'un mot-valise (*entardeuse* = «une retardataire emmerdeuse»).

De fait, les étudiants ont reconnu d'emblée le radical *tard* et les suffixes *en* et *euse*, et sont arrivés au sens «personne de sexe féminin, en retard» (retardataire). Mais nous avons dû leur suggérer la reconstruction de forme par association phonique et sémantique, qui aboutit à *emmerdeuse* et qui confère, bien sûr, un élément de sens supplémentaire au mot *entardeuse*.

De même, le sens de *brulotte* (ligne 7) est inféré par des règles de cohésion textuelle, au moyen du mot *culotte*, donné comme coréférentiel. Par contre, aucun étudiant n'a vu spontanément qu'il y a dans *brulotte* une contraction de *brûler* et du suffixe *otte*; là encore, une connotation importante leur échappait.

b) *Ne...plat* (2^e ligne) se décode par le biais d'une autre activité cognitive: la transformation d'indices syntaxiques en relations sémantiques; les étudiants rétablissent la négation «ne...pas» en appliquant les règles de formation du négatif. Par contre, ils ne trouvent pas d'eux-mêmes la possibilité de décomposer *plat* en *pas* + *plus*; ils ne pensent pas non plus à s'arrêter au sens littéral de *plat* (du fait que la syntaxe exclut l'occurrence d'un substantif à cet endroit), mais ils se privent d'un élément de sens qui pourrait être important: «le plat qui m'est habituellement offert n'est pas/plus là».

c) Une troisième activité cognitive, l'enchaînement thématique, était requise pour décoder la phrase *Ce qu'elle m'a coûté le banbleu*.

Formés aux nécessités de la cohésion thématique, les étudiants ont trouvé, avec raison, le référent le plus évident *culotte*. Cependant, ils ne percevaient pas le problème d'accord entre le sujet du verbe (*elle*) et le genre masculin de *banbleu*. Nous leur avons suggéré une autre possibilité de décodage, sans toutefois la présenter comme la solution, celle d'un lexème paramétrique du genre *les yeux de la tête* ou *la peau des fesses*, courant après le verbe *coûter*.

II. Reconnaissance des valeurs plus ou moins ouvertement exprimées par l'auteur

Nous avons relevé deux activités principales pour le décodage des unités textuelles: la perception des connotations et la perception des niveaux de langue.

Tableau II
Schématisation de quelques processus de décodage

a) Perception des connotations d'un ensemble de termes voisins ex.: <i>bran!</i>	Schématisation de l'objet de discours Hypothèse de l'invective «idiot» Utilisation du macrocontexte	Reconnaissance d'une isotopie sexuelle Radical <i>bran</i> de <i>branler</i>
b) Perception des niveaux de langue ex.: <i>la brèche en soit de l'entardeuse</i> ou <i>Je suis sûr qu'elle l'eût ému(t)</i>		Reconnaissance de pastiches, clichés (intertextualité) Molière Langage précieux

a) La perception des connotations d'un ensemble de termes voisins est mise en évidence par l'exemple de *bran*!

Tout en ignorant le sens dialectal de *bran* («excrément», XV^e siècle), les étudiants comprennent que *bran* est une invective, grâce au macrocontexte et à la ponctuation. Ainsi, ils réussissent à schématiser l'objet de discours représenté par ce mot au sens opaque grâce aux connotations de grossièreté qu'ont les mots voisins; cependant, ils n'ont pas perçu que *bran* pourrait aussi faire partie d'un ensemble créé par des mots et expressions tels que *brulotte*, *vertus putatives*, *troublent le regard*, etc., qui constituent une isotopie sexuelle; la pertinence du rattachement de *bran* à cet ensemble isotopique est confirmée par la valeur lexicale, *bran* étant une partie du radical de *branler*, contraction de *brandeler*, et aussi par la suite du texte.

b) En ce qui concerne le niveau de langue, des phrases telles que *La brèche en soit de l'entardeuse* ou *Je suis sûr qu'elle l'eut émut(t)* ne sont généralement pas perçues comme particulières par les étudiants. Ils ne reconnaissent pas le pastiche de la phrase de Molière *La peste soit de l'avarice et des avaricieux* ni le pastiche du style précieux, vieilli, rendu par le passé antérieur, et ne saisissent pas l'effet comique. Ici, la compétence manquante relève de l'intertextualité.

B) Résultats et généralisations

On aurait pu prendre de nombreux autres exemples illustrant les difficultés de compréhension auxquelles se heurtent les étudiants; cependant, notre objectif n'était pas de faire l'analyse de ce texte, mais plutôt de montrer l'intérêt d'une schématisation des opérations de compréhension. Dans le cas de ce texte, cette schématisation nous a permis d'identifier des compétences:

1. Les compétences que les étudiants savent très bien mettre en oeuvre: le décodage des relations syntaxiques du français standard, les inférences de sens en tenant compte du réseau sémantique que constitue la phrase ou le groupe de phrases, la recherche de référents, l'utilisation du contexte, et bien d'autres encore.

2. Les compétences linguistiques et extralinguistiques qui leur manquent pour dépasser l'incompréhension ou pour avoir un plus grand éventail d'options d'interprétation. Il leur manquait en particulier la familiarité avec d'autres codes du français (français littéraire, argot de France), la pratique du jeu de mots.

Une remarque importante s'impose ici: nous n'avons retenu que deux catégories d'habiletés mises en oeuvre lors de la lecture-compré-

hension de ce texte; un autre type de texte (informatif, descriptif, argumentatif) aurait activé d'autres mécanismes de compréhension, tels que l'habileté à greffer des connaissances extralinguistiques à l'information textuelle, l'habileté à organiser l'information textuelle dans des catégories conceptuelles (inclusion de l'information microconceptuelle dans des cases macroconceptuelles), etc. Nous renvoyons à l'étude des processus de compréhension de textes informatifs (Dancette, 1988).

A la lumière des observations recueillies, nous avançons quelques propositions qui pourraient être utiles pour l'enseignement de la traduction:

1. Les activités cognitives de compréhension textuelle se heurtent à des seuils de compréhension; il est possible de déterminer précisément les éléments textuels ou extratextuels (ou leur absence) qui limitent ou empêchent la compréhension, et, partant, de mettre le doigt sur les compétences qui manquent.

2. Du point de vue de l'analyse des processus de traduction, les cas d'échec de la compréhension sont plus intéressants que les cas de réussite. Quand il y a compréhension, le résultat est en fait la conjonction de nombreuses données fournies par les différentes activités cognitives qui se renforcent les unes les autres, et il est difficile de les identifier séparément.

3. Dans l'optique de la formation des traducteurs, il est utile pour le professeur-guide de faire des prévisions sur les compétences manquantes, en tenant compte de l'âge et des facteurs culturels. Le professeur peut alors envisager des stratégies d'analyse de texte qui permettent d'accélérer et d'approfondir la compréhension. L'expérience montre qu'il suffit souvent d'une question sur un mot-clé dont dépend l'intelligibilité de tout le texte, ou sur un titre, pour lever le voile sur un nouvel univers sémantique.

Enfin, sur le plan psychologique, l'assurance chez les traducteurs débutants d'une bonne compréhension, qu'ils auront eu l'occasion de vérifier, leur donnera la confiance nécessaire pour prendre des libertés avec le texte, l'écrire plus aisément, donc mieux traduire; et c'est dans ces conditions que des trouvailles jailliront. Nous pensons en effet que l'analyse du texte de départ donne la matière à un métatexte, intervenant entre la lecture et le transfert linguistique, et que ce métatexte est le lieu où s'élaborent les connecteurs logiques, les trouvailles lexicales et les idiomes, et toutes les manipulations nécessaires qui font que le texte traduit n'est pas un calque de l'original.

En conclusion, nous exprimons l'espoir que les processus de compréhension, parmi les nombreux autres processus qui interviennent lors de la traduction, feront de plus en plus l'objet de recherches en traductologie. Nous pouvons en attendre des débuts de réponse aux questions que se posent les théoriciens et pédagogues de la traduction, notamment sur l'élaboration d'une typologie de textes à traduire en fonction des difficultés d'interprétation et de traduction, et sur la mise en lumière des régularités dans les processus de décodage et d'interprétation, des compétences requises, des règles et procédures appliquées et, enfin, des stratégies utilisées en cas d'obstacle. Nous pensons que la notion de fidélité gagnera ainsi en clarté.

Université Concordia

Références

- BEAUGRANDE, R. de (1980). *Text, Discourse and Process*. New Jersey, Ablex Publ.
- BOURDET, G. (1985). *Le Saperleau*. Paris, Éditions Solin.
- DANCETTE, J. (1988). «Translation: An Interactive Process», *Languages at Crossroads: Proceedings of the 29th Annual Conference - American Translators Association Conference*.
- DELISLE, J. (1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction; théorie et pratique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- KINTSCH, W. et T.A. Van Dijk (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.
- KRINGS, H.P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen, Günter Narr TBL.
- METZING, D. (1980). *Frame Conceptions and Text Understanding*. Berlin et New York, Walter de Gruyter.
- PALINCSAR, A.S. et A. Brown (1984). «Reciprocal Teaching of Comprehension», *Cognition and Instruction*, vol. I.
- SCARDAMELIA, M. et C. Bereiter (1984). «Development of Strategies in Text Processing», in Mandl, Stein, Trabasso. *Learning and the Comprehension of Text*, Laurence Erlbaum.
- VAN DIJK, T.A. (1985). *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. I, London, Academic Press.